مناهج الدِّراسات الإنسانيَّة

مناهج الدراسات الإنسانية

رؤية لمشروع مراجعة مفردات
مناهج الدراسات الانسانية في الجامعات العراقية
وتحديثها باتجاه إعادة بناء الإنسان العراقي
وحذف مفردات وافكار التطرف والتكفير

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

مقدمة

حين تشرع في صناعة دولة قائمة على المواطنة واحترام مبادئ حقوق الإنسان، وترسيخ أسس التعايش السلمي المشترك، لا يمكنك الركون مطلقاً الى المساقات المتعارف عليها عالمياً فقط، باعتبارها الخيار الأسلم لتحقيق هذا الهدف، ففي بلدان الشرق الأوسط عموماً، والعراق على وجه التحديد، لا بد من إعادة رسم الخرائط بناء على حجم تركة العنف والشتات التي خلفتها العقود الماضية.

وفي بلد مثل العراق، اختزن في ذاكرته تاريخاً مفعماً بالدم، ومر بثلاثة حروب مدمرة استغرقت أكثر من عقدين من عمره (1980-2003)، وشهد مجموعة من الانقلابات العسكرية التي كان أولها باكورة الانقلابات العسكرية في المنطقة العربية (انقلاب بكر صدقي 1937)، لا يمكن أن تتجاهل حجم الخراب النفسي والفكري الذي خلفته مراحل العنف الشرسة التي طبعت مجمل تاريخ العراق الحديث والمعاصر.

قد يبدو المشهد قاتماً، وهو فعلاً هكذا إذا ما أضفنا إلى الحصيلة، دوامة العنف التي دخلتها البلاد ما بعد العام 2003 وما رافقها من تداعيات

هددت نسيج المجتمع العراقي برمته ووضعت البلاد كلها أمام اختبارات صعبة عليها أن تجتاز آثارها قبل أن تستعيد قدرتها على المضي باتجاه المستقبل كدولة كاملة.

بطبيعة الحال، لا يمكن المراهنة على استعادة التوازن المجتمعي والمؤسساتي العراقي إذا لم نلتفت، بقوة وجرأة، الى ذلك الداء المميت الذي رافق تطورات الأحداث التاريخية والاجتماعية والفكرية في العراق، وهو تعاظم روح التطرف القومي والحزبي والديني والمذهبي، بل وحتى المناطقي، مع كل مرحلة جديدة من مراحل العنف في العراق.

هذا الداء الذي نتج عن سياسات عسكرة المجتمع وهدمه وتمزيقه من قبل المستبدين وكياناتهم الحاكمة لديمومة سلطتهم السياسية، يجعل من المستحيل علينا التفكير بتأسيس تعايش سلمي مشترك إذا لم نفلح أولاً في اقتلاع التطرف من جذوره. وضمان تعويضه بروح الاعتدال والوسطية التي غابت، مرغمة، ولوقت طويل، عن تفاصيل الأحداث في العراق.

قد يكون من المناسب التفكير هنا، بأن ذلك يتطلب العودة الى البيئة الأم التي تغذي روح الإنسان وعقله البكر بالصور الأولى للتطرف والتشدد بشتى مساراته وأشكاله، سواء في المنزل، أم المدرسة، أم الحواضن المجتمعية مثل الشارع والمنطقة والقرية، وغيرها من الحواضن التي تضفي على أفكار التشدد صيغة جمعية تشاركية، وصولا للمساحة الزمنية التي تترسخ فيها غالباً، أفكار التطرف والتشدد، وهي مرحلة التحول من المراهقة الى النضج التام، وهذا المقطع الزمني الحرج، يقع في مجمله

ضمن فترة الدراسة الجامعية التي نعتقد إن المناهج الدراسية التي تدرس فيها تعاني من مشكلة حقيقة غذت الى حد ما ثقافة تحمل في طياتها نسباً من التطرف وتثير الأحقاد وتلغي الآخر، وهو ما يحتاج الى معالجة حقيقية ووقفة جادة لا تكتفي عند حدود الكلام والتمني، بل لا بد أن ترافقها إجراءات عملية يساهم فيها الجميع .

ولهذا، وبشكل أساسي وثابت، كانت كل الأمم التي سبقتنا في التجربة تعيد هيكلة نفسها بعد كل نكبة مجتمعية، باستحداث منظومة تعليمية متجددة ومتطورة تأخذ على عاتقها نزع فتيل الكراهية والتطرف والتشدد، لتأمين استقرار فكري يتيح لها أن تبدأ من جديد في خطواتها نحو التقدم.

وهذا ما حصل في تجارب اليابان والمانيا وكوريا وماليزيا التي خرجت من رماد الحروب والتخلف الى واحات السلام والرقي والنمو، وما كان لها أن تحقق هذه الانتقالة لولا مواجهة نفسها بواقع حالها والاعتراف بأخطائها أولاً، ثم تصحيح مساراتها السابقة لكي تصل الى ما وصلت اليه الآن من تطور لفت نظر الكثير من الشعوب والدول الراغبة في تكرار تجربتها أو صياغة تجربة خاصة بها.

لم تكن فكرة تحديث المناهج يوماً، من خصوصيات مجتمع دون آخر، ولا هي من نتاج أمة دون باقي الأمم، ولا مجتمع أو شعب دون المجتمعات والشعوب الأخرى، وبالتأكيد هي ليست نتاج عقل بشري واحد. بعبارة أخرى، لا يمكن أن ننظر الى فكرة تحديث المناهج، إلا

باعتبارها أكثر الأفكار الإنسانية ارتباطاً بالحاجة الى التطور والنماء وحماية النفس من الانهيار القيمي والمعرفي، وهي الفكرة التي لازمت الإنسان منذ فجر التاريخ.

لكي ندرك مقدار الحاجة المتعاظمة إلى تحديث المناهج من قبل كل المجتمعات البشرية، بهدف تهذيبها من خطابات الكراهية والأفكار المتطرفة التي تهدم روح التعايش السلمي بين البشر، بوسعنا أن نفكر في تحديد حجم مفترض للخسارات البشرية والاقتصادية والنفسية التى نتجت عن الحروب المتعددة التي خاضتها بلدان العالم في القرن الماضي لوحده، سواء بين بعضها البعض، ام بين المكونات المجتمعية لهذه البلدان.

من المؤكد إن حجماً مفترضاً مثل هذا سيكون أوسع بكثير من قدرتنا على التوقع، فهناك مئات الملايين من البشر الذين ازهقت أرواحهم في حروب وفتن وانقلابات وعمليات عنف، ومعها ملايين المليارات من الدولارات التي أنفقت على السلاح الذي تقاتل فيه أبناء البلد الواحد، فيما بينهم، أو مع عدو خارجي. ولو أضفنا الى كل ذلك، حجم الدمار العمراني والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والنفسي الذي لحق بشعوب العالم نتيجة لهذه الصراعات، سيكون المنظر مرعباً وغير قابل للتصديق بالفعل.

بموازاة ذلك، يمكننا كمجتمعات عربية وإسلامية دفعت ضريبة التطرف الفكري والمجتمعي والثقافي، وتذيلت قائمة بلدان العالم معرفياً وتكنولوجياً وعمرانياً واقتصادياً خلال أكثر من قرن، بوسعنا أن نفكر، كم

هو حجم الخسارة البشرية والإنسانية التي دفعناها بسبب تغليبنا نزعة التكفير والتخوين والكراهية والانتقاص من الآخر، ومن بعضنا البعض. بالتأكيد كانت خسائرنا فادحة حين خانتنا إرادتنا، كشعوب، ومفكرين، وقادة مجتمع، على امتلاك الجرأة لتصحيح مفاهيمنا في اللحظات الحاسمة التي سنحت لنا في هذا المقطع التاريخي أو ذاك.

لا يمكن بطبيعة الحال أن نضع رقماً محدداً لكل الدمار الذي نشأ عن هذا الخطأ، الخطيئة، المتمثلة في الإيغال بالتطرف، لكن بالتأكيد نستطيع أن نخمن كلفاً اقل بكثير لأي خطوات جريئة تتخذها أممنا وشعوبنا، بهدف درء خطر تطور أي نوع من أنواع الفكر الى مرحلة التطرف.

لهذا كله، علينا نحن، ومعنا بالتأكيد كل الأمم المتحضرة، أن نختار بين خيارين لا ثالث لهما، فإما أن نبذل جهداً فكرياً ومؤسساتياً كبيراً ونوفر كل المتطلبات المالية اللازمة لتحديث المناهج التعليمية وتعميم ثقافة السلم الأهلي والاعتدال في الفكر والعقائد، أو نجازف بخسارة الملايين من أبناء أوطاننا، وفرصتنا التاريخية في الاستقرار والتقدم والازدهار، ومعها مئات المليارات من الدولارات لمكافحة المتطرفين الذين تساهم في تنشئتهم المؤسسات الاجتماعية والتعليمية على اختلاف أنواعها وتوجهاتها، ليس في بلدنا حسب بل في اغلب بلدان العالم التي اكتوت بنار التطرف.

وهنا، يجدر بنا الاعتراف، أن مهمتنا كشعوب مسلمة، تبدو أصعب من هذا، وأبعد، فليس التطرف وما ينتج عنه من عنف وقتل وحده ما يقلقنا،

بل هناك مهمة اخطر وأكثر تعقيدا تتمثل في الحاجة إلى الحفاظ، ليس على صورة الدين الإسلامي الحنيف فقط، بل أيضاً، مفهوم الدين عموما باعتباره ركناً أساسياً في بنية المجتمعات البشرية.

من المؤلم حقا، أن الصورة التي تشكلت عن الإسلام لدى أبناء المجتمعات الأخرى، بل وحتى مجتمعاتنا الإسلامية نفسها، تكاد تكون صورة مشوهة فاقدة للملامح الإنسانية العظمى التي ثبتها الإسلام في كل مفصل من مفاصله منذ عصر الرسالة. لا لشيء، إلا لأن المتطرفين أوغلوا في إفراغ النصوص السمحاء من طابعها الإنساني وجردوها من معانيها السامية ليصلوا الى حيث قناعتهم المتحجرة التي تبيح تكفير الآخر وقتله واستباحة دمه وماله وعرضه ، فقط لأنه يخالفهم في العقيدة.

صورة الإسلام التي قدمها هؤلاء المتطرفون، هي ما يطغى على أذهان كل الشعوب التي راقبت لعقود مضت، انهار الدم التي سالت في المجتمعات الإسلامية، وتفجير أجساد الأبرياء في الشوارع والساحات العامة وحفلات قطع الرؤوس.

صار الإسلام بسبب هؤلاء مجرد دين يعتنقه أناس لا يريدون العيش مع الآخر أو احترام كينونته الإنسانية. وغاب وسط ضجيج كل هذا العنف الذي استولده المتطرفون من نصوص القران الكريمة والسنة النبوية المطهرة، صوت الاعتدال والتسامح الذي رسخه النبي الأعظم في أمته منذ النشأة الأولى للإسلام المحمدي الناصع.

قياساً على كل هذا، يجدر بنا القول إن ما يدفعنا الى السعي لتحديث ومراجعة المناهج الدراسية في هذا المقطع الزمني الحرج، والذي يشهد تكوين الدولة العراقية في نسختها الخامسة منذ تأسيسها الحديث عام 1921، هو وقوفنا على هرم مؤسسة التعليم العالي، وهي المؤسسة التي قدر لها ولنظيراتها في كل المجتمعات الإنسانية، أن تلعب الدور الأساس في بناء الأمم ورقيها.

تفرض علينا مهمة قيادة المؤسسة التعليمية في العراق، السعي الجاد، بالشراكة مع كل المؤسسات المعرفية والعلمية العراقية، للشروع في مرحلة تأهيل كبرى لقطاع التعليم العالي تأخذ في الحسبان حاجتنا الملحة لتصحيح أية مسارات خاطئة فرضتها حقب المستبدين ومحاولتهم تطويع التعليم لخدمة هيمنتهم على المجتمع العراقي، وليس تطويعه لخدمة المجتمع العراقي نفسه.

يتطلب تطوير التعليم العالي والوصول به مجدداً الى مرحلة القدرة الفاعلة على التغيير الايجابي في المجتمع، أن نعمل على خطين متوازيين أو مرحلتين لا يمكن الاستغناء عن اي منهما لتحقيق الهدف المنشود، المرحلة الأولى تكون فيها المؤسسة التعليمية هي الهدف، ثم تتحول هذه المؤسسة في المرحلة الثانية الى الأداة التي يجري من خلالها التغيير المطلوب.

ووفقاً لهذا، نرى إن العمل على تحديث المؤسسة التعليمية يتطلب اتخاذ خطوتين مهمتين:-

الخطوة الأولى: تنفيذ مشروع متكامل لتحديث منظومة التعليم العالي في العراق، وهنا يكون التعليم العالي كبنية متكاملة ومنظومة موحدة ومتناغمة ومتطورة كماً ونوعاً، هو الهدف الأساس.

الخطوة الثانية: توظيف التعليم كأداة فاعلة لتحقيق مشروع للتغيير، وفي هذه المرحلة تتحول المنظومة التعليمية المحدثة والمطورة بكاملها أداة لتحقيق الأهداف الكبرى في المشروع الوطني الأشمل، وهو مشروع صناعة دولة عراقية متطورة معرفياً ومجتمعياً واقتصادياً قائمة على المواطنة والتعايش المشترك ومبادئ حقوق الإنسان.

على هذا الأساس، يمكننا القول أن سعينا لإحداث تغييرات حقيقية في مجال التعليم العالي في العراق، مرده الأساس هو الاعتقاد الراسخ بأن التعليم العالي يمثل حجر الزاوية لتطوير أي مجتمع من المجتمعات، وبناء الدولة النموذج التي نسعى جميعاً لبنائها.

وفي هذا الإطار، وليس ببعيد عن هذا التوجه، يأتي سعينا لتحويل مشروع مراجعة مفردات المناهج الدراسية في الدراسات الإنسانية، والذي شرعنا به منذ تولينا إدارة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الى واقع يلمس نتائجه ويقطف ثماره المجتمع العراقي، قبل أروقة الجامعات.

تمهيد

قبل الشروع في طرح مشروع مراجعة مفردات مناهج الدراسات الإنسانية في الجامعات العراقية، وتحديثها بشكل يضمن تشذيبها من الأفكار المتطرفة ودعوات التكفير وخطابات الكراهية تجاه الآخر المختلف دينياً وقومياً وفكرياً وعقائدياً، لا بد من إيضاح بعض الحقائق المهمة، لكي تكون الرؤية جلية ومعالم الطريق واضحة، فليس من المتيسر دائماً فهم المقاصد والغايات التي تقف خلف المشاريع والأفكار التي تطرح على الساحة، خصوصاً تلك المرتبطة بالدراسات الإنسانية التي تقترب من حافات الأيديولوجيات، وتلامس الأفكار والعقائد.

بيد إننا وقبل أن نشير إلى تلك الحقائق، لا بد من بيان إن العقبة الأولى التي تواجهنا ونحن نخوض في مجال المناهج الدراسية، وفي الدراسات الإسلامية تحديداً، هي إن طرح هذا الموضوع على بساط البحث وإخضاعه للنقاش، يتماس مع ثقافة موروثة ما زالت آثارها منعكسة وبادية في مختلف مناحي الحياة، بصورة خفية أحياناً، وبصورة واضحة أحياناً أخرى. وقد يصل الأمر عند البعض إلى الاعتقاد، خطأً، بأن خطوات من هذا النوع هي مس بثوابتنا التي توارثناها جيلاً بعد جيل، وافترضنا إنها

مسلمات راسخة لا يمكن مجرد التفكير بإعادة النظر فيها، باعتبار إنها تقع في منطقة «اللامفكر فيه».

لكن الواقع الملموس يدلل بما لا يدع مكانا للشك، أن هناك الكثير من المفاهيم التي تسللت إلى مناهجنا الدراسية، هي مفاهيم طارئة، غير مقدسة ولا معصومة عن الخلل أو الخطأ، ساهمت بشكل واضح في إنتاج أجيال تحمل أفكاراً أبعد ما تكون عن الاعتدال والتسامح والوسطية. وهو ما يتطلب إعادة النظر في هذه المفاهيم الخاطئة وإعادة إنتاجها بطريقة تكفل صناعة جيل جامعي متحضر يقف على أرضية معرفية صلبة ويمتلك القدرة على تكوين رؤية منهجية واضحة لمجتمع راق متطور، يمتلك هو الآخر القدرة الذاتية على تطوير واقعه والارتقاء به.

على إن شرطنا الأساس لإنجاح عملية نزع فتيل التطرف من المناهج الدراسية، هو أن لا يكون ذلك مستنداً على مبدأ الإكراه أو الفرض بالقوة، لان من المؤكد أن كل عملية إكراه ستعطينا ثماراً فاسدة ونتائج عكسية لا يمكن القبول بها.

نحتاج أن يكون التغيير مبنياً على قناعات راسخة تصنع في نتائجها النهائية تياراً ثقافياً وسطياً يتشكل بصورة طبيعية، ونابعاً من مساهمات الجميع ومن مختلف الانتماءات والاتجاهات، إذ إن الأرضية والمساحات المشتركة هي ساحة عملنا وأرضية مشروعنا للتحديث، وهي مساحة رحبة تتسع للجميع.

وعلى ذلك، فان الحقائق التي نريد إيضاحها يمكن تلخيصها بالنقاط التالية:

1 – الدعوة إلى حذف بعض مفردات المناهج، ليست دعوة لإعادة كتابة التاريخ. نشير الى هذه النقطة تحديداً ونضعها في الصدارة لأن المشاريع من هذا النوع غالباً ما تحيل ذاكرة المتلقي الى مشاريع إعادة كتابة التاريخ التي أطلقها عدد من الأنظمة الشمولية في السابق. إذ إن من السمات الغالبة على الأنظمة الشمولية سعيها الحثيث لتكييف المنظومة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في أي بلد من البلدان التي حكمتها، بما ينسجم مع أهدافها السياسية التي دائماً ما تكون سياسة حزب شمولي أو حاكم مستبد.

هذه النقطة بالذات تعطينا أفقاً أوسع في التطبيق بالنسبة للحالة العراقية، فالأنظمة الشمولية المستبدة التي حكمت العراق انتهت إلى غير رجعة، ولم تعد الدكتاتوريات أساساً تغري شعباً من الشعوب بالقبول بها أو السماح لها بالعودة مجدداً ، كما إنها فقدت مقومات استمرارها في الكثير من بلدان العالم وتوشك أن تخرج بعيداً عن سياقات المزاج الشعبي والذوق العام للشعوب بشكل كامل.

في العراق مثلاً، لا يمكن أن يتقبل الشعب الذي عانى من ويلات الديكتاتورية الكثير من الآلام والمآسي، وقدر له أن يتذوق طعم الحرية بعد قرون من الاستبداد، لا يمكن له أن يتقبل شمولية فكرية أخرى مهما كانت سطوتها أو حجمها. لهذا، يمكن الاطمئنان سلفاً الى إن المنظومة

الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية في العراق لن تتكيف إلا مع ما يخدم الأهداف العليا للمجتمع والدولة. خصوصاً مع الأخذ بالاعتبار إن أية تطبيقات معرفية لا يمكن لها أن تنمو ما لم يتوفر لها المجال الحيوي والبيئة الحاضنة التي تتحرك من خلالها وتستمد عناصر قوتها منها.

وعلى ذات السياق، يمكن الإشارة هنا إلى إن القوى الممانعة للتغيير الايجابي في العراق لم تتمكن من فرض أفكارها وقناعاتها المتطرفة على الشعب العراقي، رغم كل محاولاتها الحثيثة والقاسية التي مارست من خلالها أقسى أنواع الترهيب والتخويف على مدى السنوات الماضية. كل هذه المحاولات انتهت إلى الفشل الذريع دون أن يخضع الشعب العراقي لهؤلاء، وليس في الأفق ما يشير إلى عكس ذلك، بل العكس هو ما يفرض نفسه وبقوة. وهذه القناعات، هي أولى ملامح الثقافة في العراق الجديد.

2 – الدعوة الى إعادة النظر في المناهج والعمل على تحديثها، لم تأت أبداً باعتبارها استجابة لضغوط خارجية، ولا خضوعاً لإرادتها. فلا يمكن بطبيعة الحال لبلد متحضر أن يفصَل منظومته الثقافية والمعرفية على وفق رغبات الدول الكبرى، وليس بعيداً عن السياق الضغوط التي تعرضت وتتعرض لها دول شرق أوسطية متعددة لتغيير مناهجها الدراسية مقابل تمتين العلاقات العسكرية والاقتصادية والسياسية، فهي في النهاية لم تسفر عن تغيير حقيقي في المفاهيم التي تسود هذه المجتمعات، كل ما نتج عن هذه الضغوط تغييرات شكلية ونادرة لم تفعل شيئاً إزاء الكم الهائل من المفردات المتطرفة التي تحفل بها هذه المناهج.

لكن في المقابل، لا يمكن القبول بان فكرة وجود مطالبات عالمية وضغوط دولية لتعديل بعض المناهج، تدفعنا الى رفض التغيير أو التحديث من الأساس، إذ يمثل هذا النوع من التفكير قصوراً في الفهم وتضييعاً لفرصة تكامل أي مجتمع من المجتمعات مع نفسه كي لا يوصم بأنه استجاب لمطالب هذه الدولة أو تلك. على العكس تماماً، ففرصة التحديث والتغيير الايجابي وتخليص مناهجنا التعليمية من أفكار التطرف وخطاب الكراهية هي حاجة ملحة لمجتمعاتنا ومن الممكن أن تحقق فائدة عظمى لبلداننا أكثر بكثير مما يمكن أن تحققه للمنظومة الدولية.

بعد كل ما عانيناه من الفكر المتطرف شعوباً، وأجيالاً دفعت ثمن الكراهية والاستبداد بشرياً واقتصادياً ونفسياً ومجتمعياً ومعرفياً وثقافياً، يجدر بنا أن لا نتردد في اتخاذ خطواتنا الصحيحة لتغيير المسارات الخاطئة حتى لو حاول الآخرون أن يوقعونا بإشكالية عقيمة حول الاستجابة لمطالبات الدول الغربية في هذا المجال.

3 – يتم التركيز والاعتراض في الوقت نفسه على الدعوة لمراجعة مفردات مناهج الدراسات الإنسانية دون العلمية، باعتبارها تتضمن قيماً وأفكاراً معيارية تتعلق بإنتاج وصناعة ثقافات متضادة ومتصارعة مع بعضها البعض، تتنج في محصلتها النهائية أعمالاً عنفية تمارسها جماعات متطرفة. وعلى ذلك، فان المناهج الدراسية العلمية خارجة عن الموضوع الذي نتناوله هنا، وهذا لا يعني إهمالاً لها، بل إن خطوات تحديث المناهج العلمية التي دأبنا على تشجيعها والسعي لاستكمالها، متسارعة لضمان

مواكبة آخر التطورات الحاصلة في العالم، وهذه النقطة تتشارك فيها الدراسات العلمية مع نظيرتها الإنسانية بكل تفاصيلها ومساراتها.

4 – الحديث عن المناهج لا يعني مطلقا دراسة وتدريس عقائد وتاريخ أفكار دين أو مذهب أو عقيدة معينة وإلغاء الأخر وتغييب آرائه ونظرياته، بل الأصل في ذلك هو السعي لعرض كل النظريات والآراء والمفاهيم وترك الحرية للطالب في تكوين مفاهيمه الخاصة وفقاً لقناعاته، شريطة أن لا تكون هذه القناعات المتولدة هي بوابة لقتل الآخر أو الانتقاص منه أو تكفيره أو السعي لإلغائه أو استباحة وجوده. ولعل هذا يمثل جزءاً من متطلبات تطوير التعليم من خلال الابتعاد عن أسلوب التلقين الذي كان سمة بارزة من سمات التدريس في الفترة الماضية.

5 – لا تعتمد الدعوة إلى إعادة النظر في المناهج، على تحديث المنهج الدراسي المقرر فقط، بل تتعداه، وبشكل رئيسي وأساسي، على التدريسي الذي يقوم بمهمة نقل المعرفة إلى الطلبة الجامعيين، والجزء الأكبر من نجاح عملية تحديث المناهج هو إيمان التدريسي بهذا التحديث وتغليبه فكرة تحقيق المصالح العليا للمجتمع من خلال عملية تحديث المناهج، على أية مصلحة جانبية قد تتحقق له بشكل شخصي أو فئوي من خلال تعطيل عملية تحديث المناهج أو تغيير مساراتها خارج إطار المنفعة العامة للمجتمع.

6 – صميم الدعوة لإعادة النظر في المناهج الدراسية للدراسات الإنسانية، هو حذف تلك المفردات التي تصنع التطرف وتشرعن التكفير

وتكرس الطائفية. هذا البلاء الأكبر الذي ابتليت به بلادنا ليس في هذه المرحلة فقط، بل في مراحل تاريخية سابقة، لا زلنا نتلمس آثارها واضحة جلية في هذا المرحلة. مع التذكير بان التطرف والتكفير أنتجته عقول قاصرة واشتركت في تنميتها وتفعيلها إرادات خارجية أرادت أن تحقق من خلالها أهدافاً سياسية، حتى وان حاولت أن تغلفها بصبغة دينية لمعرفتها المسبقة بأن العامل الديني يقف على رأس العوامل التي تحرك المجتمع، وتكوِّن قناعاته، وتصنع ثقافته.

الفصل الأول

تغيير المناهج .. خلفيات وتواريخ

لو أردنا تتبع مسار تجارب الدعوة إلى تغيير مناهج التعليم في شتى بلدان العالم، وفي مختلف المراحل الزمنية، لكان من الممكن أن نتلمس هذه المسارات في اتجاهات ثلاثة طبعت مجمل مشاريع تحديث المناهج، على اختلاف الدوافع المحركة لها وتباين مراحل الانجاز التي تحققت من خلالها، ويمكن إيجاز هذه الاتجاهات بالخطوط العريضة التالية:-

الاتجاه الأول، يتمثل في المشاريع التي تم فرضها من قبل قوى خارجية وضمن سياسة عالمية هدفها الأساس هو الهيمنة على مقدرات الشعوب والسيطرة على حياتها الفكرية والأيديولوجية.

فيما يأخذ الاتجاه الثاني مسارات سياسية وفكرية داخلية، تكون على الأغلب موزعة بين محاولة الأنظمة الدكتاتورية فرض إيديولوجيتها الخاصة على النظام التعليمي خدمة لمنهجها الشمولي، أو محاولات الدولة ذات النظام الديمقراطي التعددي، ترسيخ مفاهيمها لخدمة النظام السياسي الخاص بالدولة الديمقراطية.

الاتجاه الثالث، كان يتحرك على الدوام بدوافع علمية بحتة هدفها النهائي هو تطوير البلدان اقتصادياً وتكنولوجياً ومعرفياً.

في عالمنا العربي، برزت منذ أواسط القرن الماضي، دعوات كثيرة لتغيير المناهج، تزايدت وتيرتها بدءاً من تسعينيات القرن الماضي حتى نهايات العقد الأول من القرن الـ21. ويعتقد الكثيرون، بغلبة الاتجاه الأول، باعتبار إن هذه الدعوات كانت بمجملها تقريباً تنضوي تحت إطار الإستراتيجية الأمريكية في سياق سعيها لتأسيس شرق أوسط كبير. ويجادل هؤلاء بأن وتيرة دعوات تغيير المناهج تصاعدت بشكل حاد إثر حدثين مهمين مثلا مفصلاً حاسماً في المشهد العالمي، أولهما انهيار الاتحاد السوفيتي عام 1990 ، وثانيهما التفجيرات الانتحارية التي ضربت العمق الأمريكي في 11 أيلول 2001.

بعد الحدث الأول، انفردت الولايات المتحدة الأمريكية بالعالم وفرضت نظرية القطب الواحد، في ظل تفكك المنظومة الشيوعية التي كانت حتى ذلك الوقت تمثل القطب المنافس. وروجت الولايات المتحدة الأمريكية منذ ذلك الوقت لفكرة القرن الأمريكي، ومهدت لتطبيق فكرة نهاية التاريخ. وبطبيعة الحال لم تكن من قبيل المصادفة أن تأتي أطروحة صدام الحضارات لتمهد هي الأخرى للحدث الحاسم الثاني وهو تفجيرات الـحادي عشر من أيلول ، حيث سارع قادة الولايات المتحدة لاتخاذ هذا الحدث مبرراً لشن حملة عالمية واسعة هدفها النهائي فرض السيادة الأمريكية على العالم اجمع، تحت مسمى مكافحة الإرهاب، وهو

العدو الافتراضي الذي ساهمت الولايات المتحدة نفسها في صناعته لإدامة العجلة الأمريكية الرامية لتحقيق مصالح الشركات التي تحرك السياسة في العالم الرأسمالي.

استند الرأي الذي يذهب إلى إن مشاريع إصلاح مناهج التعليم تمثل البداية الحقيقية لمشروع الشرق الأوسط الكبير،على فكرة إن الغرب يعتقد أن «بناء الحرية والديمقراطية يبدأ من المدرسة، وليس من البرلمانات ومجالس الأمة والشعب».

على أن هناك رأياً آخر يذهب الى إن تغيير المناهج في المنطقة العربية جاء وفقاً لحاجات داخلية خاصة بشعوب تلك المنطقة والأنظمة التي حكمتها، ويستند المؤيدون لهذه الفرضية الى أن مشاريع إصلاح المناهج في البلدان العربية والإسلامية كانت مطلباً عربياً قبل أكثر من نصف قرن على أحداث 11 أيلول سبتمبر، وتحديداً مع الاستقلال المتدرج الذي حصلت عليه البلدان العربية تباعاً.

ويشير هذا الرأي إلى ان تغيير المناهج الدراسية العربية في حقبة الستينات والسبعينات من القرن الماضي، كان بدوافع داخلية، مثلما حصل في الكثير من البلدان العربية.

على نقيض هذين الاتجاهين، يعتقد كثيرون إن الايدلوجيات الدينية والقومية والتوجهات الشمولية ليست هي الحافز الرئيسي الذي يمكن الركون إليه لتفعيل مشاريع تغيير المناهج، ودليلهم على هذا إن التقدم العلمي في البلدان المتقدمة كان رهناً بمشاريع تحديث المناهج التعليمية

بعيد الحرب العالمية الثانية، وهو ما أفضى إلى تقدم علمي ومعرفي هائل في العديد من البلدان، بضمنها اليابان التي خرجت مهزومة من الحرب لكنها استطاعت بناء نفسها مجدداً بعد أن حظرت إقامة أي صلة بين الأحزاب السياسية أو الدينية، وبين مناهج التعليم.

في ذات السياق، يعتقد كثيرون أن غلبة المناهج التعليمية المجردة على ما سواها من المناهج المختلطة بالإيديولوجيات كان ظاهراً بجلاء من خلال تجربة الشباب الهنود العاملين خارج بلادهم، والذين يزداد الطلب عليهم عاماً بعد عام، مقارنة بندرة فرص العمل التي يحظى بها اقرانهم الباكستانيون الذين تلقوا تعليمهم في مؤسسات تعليمية تغلب عليها التوجهات الدينية السلفية.

من الممكن القول هنا، أن الدور الخارجي في تغيير المناهج ارتبط بتقديم دعمها للدول التي تضع إستراتيجيات حديثة ومعاصرة لتطوير التربية والتعليم فيها سواء عن طريق المال أم التقنيات الحديثة أم المرشدين والعاملين والخبراء وكل ما يلزم لعملية التطوير، وغالبا ما ترتبط المساعدات الخارجية بمدى تطبيق هذه الاستراتيجيات التربوية والتعليمية، وهي لا تقتصر على المساعدات الاقتصادية والعسكرية للبلدان التي تطبق إصلاحات تعليمية وتربوية، بل تتعداها إلى تقديم العديد من المنح الدراسية لأبناء تلك البلدان.

في جميع الأحوال، لا يخفى على احد أن الربط بين الدعوة لتغيير مناهج التعليم وبين الضغوط الخارجية شغل حيزاً كبيراً من اهتمامات

الشارع العربي طوال العقدين المنصرمين، ونوقشت هذه الفكرة بإسهاب في عموم منطقتنا العربية وفي معظم الدول الإسلامية، وغالبا ما كانت تواجه بالكثير من الريبة والشك، خصوصا أن الأصوات الداعية إلى تغيير المناهج في البلدان العربية انطلقت بشكل متزامن تقريبا. مع ملاحظة يؤشرها المعترضون مفادها أن البلدان التي تتعرض لضغوط من اجل تغيير مناهجها هي البلدان الإسلامية على وجه التحديد، ومنها بطبيعة الحال البلدان العربية. في حين لا تلامس دعوات تغيير المناهج باقي بلدان الشرق الأوسط واسيا إلا فيما ندر.

يجادل المشككون ببرامج تغيير المناهج التعليمية أيضاً، بأن هذه البرامج أطلقت بشكل واسع بعد أحداث أيلول سبتمبر 2001، باعتبارها وسيلة الغرب لتغيير بنية المجتمعات المسلمة وتدجينها، فيما كانت الدعوات التي سبقتها، وفق رأي المعترضين، جزءاً من عملية التطبيع بين عدد من البلدان العربية وإسرائيل. مع الإشارة الواضحة الى أن الخوف من الانسياق وراء تغيير المناهج تحت أي نوع من أنواع الضغوط، هو خوف مبرر، يشبه تماما التخوف من سيادة العولمة باعتبارها وسيلة لهيمنة ثقافة قوى عالمية عظمى على ثقافات باقي شعوب العالم.

بخلاف هؤلاء، يرتكز دعاة تغيير المناهج وإصلاح التعليم على حقيقة أن التعليم في العالم العربي منفصل في اغلبه عن حاجات التنمية الاقتصادية وسوق العمل العربي. وهو يتجه الى أن يكون تعليماً من اجل التعليم فقط، وليس أداة لإنتاج العلوم والمعارف التي تحتاجها المجتمعات

العربية. أضف الى ذلك، إن السمة الغالبة للتعليم في البلدان العربية يكاد يكون مقتصراً على الحفظ والتلقين وليس البحث والتجريب. وهو بهذا المعنى يكاد يكون تكريساً فعلياً لمفهوم التسلط الذي شاع في العالم العربي سواء على صعيد الحكم أم التعامل مع الآخر، فالحفظ والتلقين يتيح للعلم أن يمارس سطوته وسلطته الكاملة على الطلبة ولا يترك لهم مجالا للابتكار والتجريب.

ربما يمكننا من خلال إطلالة سريعة على تجارب تغيير المناهج في البلدان العربية، أن نتلمس طريقنا لتحديد أي الدوافع أو المحفزات يمكن لها أن تكون الأصلح للنموذج العراقي والأكثر قدرة على التغيير الايجابي.

ففي فلسطين مثلاً، يمكن الإشارة هنا الى أن تغيير المناهج كان جزءاً من الإستراتيجية الأمريكية المتعلقة بالصراع الفلسطيني-الإسرائيلي، حيث اعتبرت البرامج التلفزيونية ومواد التربية الوطنية والجغرافية والتاريخ والدين، كأداة قد تساعد الطرفين على تشكيل الصورة التي بواسطتها ينظر كل منهما إلى الطرف الآخر.

وتلخص هيلاري كلينتون وزيرة الخارجية الأمريكية السابقة وجهة نظر بلادها حول تغيير المناهج التعليمية الفلسطينية، بالدعوة التي أطلقتها حين كانت عضواً بارزاً في الكونغرس الامريكي لحذف النصوص المعادية لإسرائيل في المناهج الفلسطينية وإزالة كل النصوص التاريخية التي وصفتها بـ (المعادية للسامية). ووصفها دروس اللغة المشبعة بالأفكار والصور والخرائط الجغرافية وتمارين القواعد، بأنها مصممة خصيصا

لحرمان إسرائيل من الشرعية، وتشجيع الجيل الفلسطيني الجديد على ممارسة العنف ضدها.

أيضاً، ربطت كلينتون بشكل علني ومباشر في دعوتها هذه بين المساعدات التي تقدمها الولايات المتحدة للسلطة الفلسطينية وبين الالتزام بإلغاء الكتب الدراسية لجميع الفصول الدراسية دفعة واحدة وليس بالتقسيط، معتبرة أن موادها تمثل انتهاكاً لبنود اتفاقات أوسلو ووادي ريفر.

مقابل هذا، برزت الى السطح دعوات أطلقها العديد من المهتمين بالشأن التربوي العربي ممن يعارض اتهام الولايات المتحدة لمناهج التعليم العربية بالإرهاب والفساد، مفادها أن الادعاءات الأمريكية تأخذا جانباً واحداً من الصورة وتتجاهل عن عمد ما تحفل به المناهج التعليمية الإسرائيلية التي تلقن الأطفال منذ نعومة أظفارهم مناهج إرهابية وتعلمه أن يناصب العداء كل ما هو غير يهودي، باعتبار إن اليهود هم شعب الله المختار.

أما في مصر، فقد برزت دعوات تغيير المناهج التعليمية تلبية لحاجة محلية قوامها تفعيل ثقافة الحوار بين الأديان، ويبدو هذا واضحاً من خلال البيان الذي صدر عقب اجتماع بين اللجنة الدائمة للأزهر للحوار بين الأديان السماوية، ووفد الكنيسة الأسقفي (الانجيليكانية) في أواخر العام 2002، والذي دعا إلى تعديل المناهج التعليمية الخاصة بالأديان في المدارس، بهدف تصحيح المعلومات الخاطئة التي تدرس في هذه

المناهج عن الديانتين الإسلامية والمسيحية، والأخذ باعتقادات أهل الديانتين من دون تشويه.

في السعودية، قوبلت الدعوات الدولية التي دعت الى تغيير المناهج السعودية المحرضة على التطرف والإرهاب، برفض قاطع على الصعيد الحكومي خريف العام 2002، تبعه رفض مماثل من قبل مجموعة من المثقفين السعوديين الذين استهجنوا الاتهامات الأمريكية لمنفذي هجمات 11 أيلول بأنهم تلقوا تعليماً يحرض على الإرهاب والتطرف، معتبرين إن هذه الدعوات هدفها تغيير المنظومة الثقافية للمسلمين.

ولكن عملياً، راجعت السلطات السعودية عام 2003 مناهجها الدراسية لتشخيص أي مفردات تحمل في مضامينها أفكاراً متطرفة، وأعلنت أن ٪5 من المواد المقررة ، يجب حذفها.

ارتبط مشروع تغيير المناهج في الكويت بما سمي بـ«التخفيف تمهيدا للتطبيع»، وأيضاً، بمقولة إن المناهج التقليدية ستظل عقبة أمام أي تطور يواكب التطور العالمي،

فيما يتعلق (بالتخفيف تمهيدا للتطبيع)، شكلت لجان لمراجعة مناهج اللغة العربية والشريعة الإسلامية، رصدت مصطلحات ومفاهيم وصفت بأنها إشارات للتطرف، مثل الجهاد ومحاربة اليهود وغيرها، واتجهت النية إلى تغيير بعض مفردات هذه المناهج واستبعاد أو تخفيف مفاهيم ومصطلحات قد تشير إلى التطرف والعنف، مثل استبعاد مصطلح الجهاد والاستعاضة عنه بكلمة (التضحية)، وهو ما أثار جدلا واسعاً داخل

مجلس الأمة الكويتي عام 2003، حيث اتهم نائب في مجلس الأمة اللجانً الفنية في وزارة التربية الكويتية المكلفة بمراجعة وتحليل منهجي اللغة العربية والشريعة الإسلامية، «بان كان أوحي اليها بأن تعدل المناهج على نحو يجعل التطبيع مع الكيان الصهيوني أكثر قبولا».

فيما وصف احد الإسلاميين الكويتيين المحاولات الأمريكية لإصلاح التعليم في الكويت بأنها «تدخل أمريكي».

أما فيما يتعلق بفكرة إن المناهج التقليدية تمثل عقبة أمام التطور، فقد قال محمد سالم الصباح وزير الدولة في وزارة الخارجية الكويتية «إن معدلات البطالة المتزايدة في بلد ظل يعتمد على عائدات النفط ومناهج التدريس التقليدية وفشل المدارس في التأقلم مع عصر الانترنت، تمثل جميعا عقبات تحول دون التقدم في العالم العربي... أجرينا نحن في دول الخليج حوارا بيننا وتوصلنا إلى أهمية إصلاح نظامنا بدءاً بالتعليم، و(نحن) لا نفعل ذلك لان الولايات المتحدة الأمريكية طلبته منا، بل لأننا لا نزود الناس حالياً بالمهارات التي تلبي متطلبات السوق».

في حين شدد وزير الخارجية الكويتي محمد الصباح على أن التعليم «قضية حاضرة منذ 25 عام وليس نتيجة ضغوط».

بالنسبة للحكومة الأردنية، فقد تمكنت عام 2004 من إقرار مجموعة من التعديلات على مناهج التعليم مكونة من 90 صفحة، طالت مفاهيم لها علاقة بنبذ العنف دخلت ضمن خمسة مواد دراسية هي اللغات العربية والانكليزية، والتربية الوطنية، والتربية الإسلامية، والتاريخ .

وزير التربية الاردني في ذلك الوقت خالد طوقان، نفى أية ضغوط على بلاده لتغيير مناهجها الدراسية، وأشار إلى إن وزارة التربية كانت قد طلبت مساعدة اليونسكو في ذلك.

كما علق احد الكتاب الأردنيين على مشروع تقوم به الخارجية الأمريكية لإجراء إصلاحات في مجال التعليم بالقول أنه يمثل (احتلالاً أمريكياً).

قياسا على هذه التجارب متعددة الأوجه والاتجاهات، في العالم العربي يمكن القول إن بوسعنا في العراق أن نحدد خريطتنا العملية لصناعة مناهج تعليمية، تواكب حركة التطور المعرفي في العالم، في ذات الوقت الذي تؤمن فيه مقداراً كبيراً من المرونة في التعامل مع الأفكار المتطرفة وخطابات الكراهية التي استوطنت العديد من مفردات المناهج التعليمية. وبوسعنا أن نحدد أي العوامل الثلاثة يمكن لها أن تحفزنا أكثر على تطبيق عملية اجتراح مناهج تعليمية متطورة في المجالات الإنسانية.

بالنسبة للعامل الأول، والمتمثل بتأثير الضغوط الخارجية، فمن المؤكد انه لا يمتلك أية قيمة تذكر في المعادلة العراقية الحالية، فلا الدول الغربية تحركت بهذا الاتجاه منذ التغيير الذي شهده العراق عام 2003، ولا المنظومة التعليمية أو السياسية العراقية لها الرغبة في الخضوع لمثل هذه التوجهات، مهما كانت، ومن أي مكان صدرت.

بناء على التجربة العراقية المعاصرة، وقياساً على حجم المتغيرات القيمية والمعرفية التي يشهدها العراق، يمكننا القول، وبثقة، أن الحاجة

الوطنية الملحة لتغيير المناهج التعليمية باتجاه إعادة بناء الإنسان العراقي، والدوافع العلمية البحتة التي نحتاجها لتطوير العراق اقتصاديا ومعرفيا، هما الغايتان المحددتان والعاملان الأساسيان للدعوة الى مراجعة مفردات مناهج الدراسات الإنسانية، وهذا ما سنتحدث عنه بإسهاب في الفصل التالي حين نذكر السمات العامة التي ينبغي أن تتوافر في مناهجنا الدراسية.

الفصل الثاني

مناهج الدراسات الإنسانية ..

غايات وشروط

بدءاً يمكن القول، إن مهمة مراجعة المناهج في الدراسات الإنسانية لن تكون يسيرة على الإطلاق، بل هي على الأغلب ستكون محفوفة بالصعوبات التي ستتبدى مع كل مفصل من مفاصل العمل على تهذيبها وتغييرها بشكل ايجابي.

لا يقتصر هذا الأمر على العراق فقط، بل يتعداه ، كما لاحظنا في الفصل السابق، الى الكثير من البلدان العربية والإقليمية التي سعت الى ذلك في مراحل تاريخية متعددة.

السبب الأساس في ذلك، كما نعتقد، أننا كشعوب عربية ومسلمة نحمل أفكاراً وأحكاماً مسبقة لا يتسنى لنا أن نتخلى عنها بسهولة. ومن المؤكد إن اعتمادنا، أفراداً ومجموعات، على مرجعيات فكرية تفكر بالنيابة عنا على المستوى العقائدي والسياسي والاجتماعي والثقافي، سيدفعنا للإصغاء إليها أكثر بكثير مما نصغي الى تدريسيين او تربويين

ينتمون الى مؤسسات حكومية مثل وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي، والتربية.

وبلا شك، حولتنا الأفكار التاريخية الماضوية التي تراكمت في ذاكرتنا الفردية والجمعية الى أسرى للحقب الماضية، ولعلها أضعفت كثيرا من قدرتنا على توظيف طاقاتنا في صناعة مستقبل يمكن أن يعيد بلادنا الى موقعها الحضاري والفكري الذي تستحقه.

وهنا، تبدو المهمة الأولى التي علينا أن نقوم بها لنتخطى حالة الاستلاب التي هيمنت على حقب زمنية واسعة من تاريخنا، هي مواجهة أنفسنا فيما تراكم لدينا من مسلمات وثوابت نعتقد أحياناً، ربما خطأ، إنها تدخل في إطار المقدس. فغالبا ما يميل الإنسان الى التمسك بالقديم لا لشيء إلا احتراماً لقدمه، أو لأنه اعتاد عليه، أو لأنه لا يريد إن يجهد ذهنه في إعادة التفكير فيه ما دام يبدو في ظاهره مقنعاً ومقبولاً. وقد يبقى هذا التمسك متأصلاً حتى لو وضعت أمام الإنسان عشرات الحقائق التي تؤكد انه جدير بالمراجعة والملاحظة، وبالتالي التحديث أو التغيير.

الأخطر من ذلك استعارة الجماعات المتصارعة راهناً ، لمسلماتها وأحكامها المسبقة من أعماق التاريخ لتوظفها كأداة في صراعاتها القائمة لتحاكم وتحكم من خلالها على الآخر، حتى يبدو الأمر وكأن الحوادث والشواهد التي نستدعيها لا تمثل لنا ألا وسيلة للصراع بالنيابة. الحقيقة التي لا يمكننا تغافلها هنا، هي إن الأمم التي بقيت رهينة الماضي لم تفلح

في تجاوز إخفاقاتها الحضارية، فهي تجد في مسلماتها التاريخية ما تبرر به عجزها عن مواكبة باقي الأمم.

حين تقرأ بعض الشعوب ماضيها، يمكن لها أن تبرر لنفسها كل الخسارات الحضارية التي أصيبت بها، وهي غالباً ما تجد لها عزاء مرحلياً بفكرة إنها كانت قد وصلت في مرحلة ما من مراحل التاريخ، الى ما عجزت عنه باقي الأمم، وهذا يعني أن بوسعها أن تلعب دورها الحضاري مجدداً متى ما أرادت ذلك.

وفي الغالب، تكتفي الأجيال باجترار هذه الفكرة الموهومة وتقنع بالعيش على هامش التاريخ، ملقية على الأجيال اللاحقة مسؤولية العودة الى الحركة الحضارية حين تأتيها فرصة حضارية أخرى. لكن الفرص التاريخية غالباً ما تأتي وتمضي دون أن يلتفت اليها احد.

الجميع كما نظن بقي أسير الماضي، وربما تكون اللحظة التاريخية التي نعيشها الآن، وسط كل هذا التحول الذي تشهده منطقتنا العربية والشرق أوسطية، وحتى العالمية، فرصة نادرة يمكن لنا نحن في هذا الجيل أن نستثمرها إذا ما أحسنَا التعامل مع ما توفر من أسباب موضوعية لاستثمارها على ارض الواقع.

من المؤكد إن علينا أولاً التفكير بتجرد، بأن قراءة الماضي ما هي إلا وسيلة لفهم الحاضر، والحاضر كما هو تماماً، ليس كما نريد أن نتخيله أو نتمناه، ولا كما يصوره لنا الآخرون. لكن لو حاولنا لي عنق الحقائق التاريخية أو استرجاع صراعات التاريخ مرة بعد اخرى لتوظيفها في صراعات حديثة، فنحن بالتأكيد نعبث بمستقبل أجيالنا.

مهمتنا الأكثر حراجة في هذا التحول التاريخي، هو أن نضع الوصفة الصحيحة للحد من هذا المرض الاجتماعي أو ذاك، لا أن نستعير الرموز التاريخية لتكون أداة صراع جديدة، لمعركة قديمة.

ما نعتقده، أن العراق باعتباره بلداً رائداً في المجالات الإنسانية، شهد الكثير من التحولات الحضارية عبر التاريخ، يمكنه أن يستعيد دوره الريادي مجددا إذا ما أدركت قياداته المعرفية حجم التحديات التي ستواجهه في حال لم يحسنوا استثمار الفرصة. وربما ستكون الاعتبارات الأخلاقية والإنسانية التي يتفق عليها الجميع ويتشاركون فيها، هي بوابتنا الأولى لمواجهة العشرات أو ربما المئات من حالات التوظيف السلبي للتاريخ التي أثرت بشكل بالغ الخطورة على الواقع الاجتماعي والسياسي والعقائدي والثقافي في العراق.

كان العراق على مر العصور، رائداً في كل المجالات الحضارية التي مرت على التاريخ البشري، ويبدو إن علينا مرة اخرى أن نفكر بجدية في استعادة دورنا الريادي من خلال توحيد رؤانا كمجتمع عانى ما عاناه من تبعة الأفكار الماضوية، وأدرك أخيراً إن التلاعب بالماضي لتعزيز دور فئوي مؤقت، سيكون مجازفة كبرى لا احد بإمكانه التنبؤ بنتائجها النهائية.

لهذا كله، ستكون استعادة التوازن الفكري والمعرفي خطوة اولى لاستعادة دورنا الريادي في العصر الحديث. وهذه الريادة، كما نعتقد، لا يمكن لها أن تأتي جزافاً، بل هي ثمرة منتظرة من خطوات جريئة في

شتى مجالات المعرفة، ومنها بالتأكيد مجالات الدراسات الإنسانية التي تشكل فكرة تحديث مناهجها محور بحثنا هذا.

في هذا السياق، ينبغي التأكيد هنا إننا لا نريد التوسع في هذا المبحث، في نوع وحجم المفردات الدراسية الخاصة بكل مجال من مجالات العلوم الإنسانية، بل سنكتفي بإيراد الشروط التي ينبغي أن تتوفر في مناهجنا الدراسية كي يتحول التعليم من مرحلة الاستهلاك الى مرحلة الإنتاج المعرفي، ويكون قادراً على صناعة الإنسان، الذي يمثل جوهر العملية التربوية والتعليمية.

فنحن نحرص على أن تكون مناهج التدريس في الجامعات مشتملة على عدد من السمات الرئيسية التي تعبر بمجملها عن رؤية واقعية معرفية منتجة، تحقق، كما أسلفنا، غايتين، اولاهما الاستجابة الى الحاجة الوطنية الملحة. والثانية، تحقيق الغايات والدوافع العلمية البحتة من اجل تطور البلد اقتصادياً ومعرفياً، لان كل منهج تعليمي لا يمكن أن يكون ناجحاً دون أن يكون محققا لتلك الغايات ومتضمنا للسمات التالية:

أولا: أن تستجيب المناهج التعليمية لحاجات المجتمع، ولها القدرة على تقديم الحلول لمشكلاته.

ثانياً: أن تكون عملية تحديث المناهج غرضية وذات أهداف واضحة.

ثالثاً: لا تؤدي الى ظهور أي نوع من أنواع التطرف.

رابعاً: أن تكون المناهج مواكبة للتطور بكل أبعاده ومجالاته.

خامساً: أن تحقق التكامل بين مؤسستي، التربية والتعليم.

سادساً: لا تتضمن في ثناياها ما يؤدي الى تهديم الثوابت الوطنية التي تجمع أبناء الوطن الواحد.

سابعاً: تنسجم مع فلسفة الدولة المدنية الحديثة.

ثامناً: تساهم في صناعة الهوية الوطنية الجامعة.

هاتان الغايتان، وهذه السمات الثمان، هي التي ستشكل محور مبحثنا هذا وجوهر القضايا التي سنطرحها لاحقا، مع الإشارة سلفاً إنها يمكن أن تتفرع الى مجالات أكثر دقة وتفصيلاً كلما كان ذلك ضرورياً لاستكمال الغاية من طرحها في هذا السياق.

أولاً: الاستجابة لحاجات المجتمع

السياق الثابت في مسيرة تطور المجتمعات الإنسانية عموماً، هي إنها تستند الى مقومات معرفية هدفها الأساس تلبية حاجات المجتمع وتأمين كل أنواع العلوم اللازمة لعملية التطور. فلكي يقوم الإنسان العراقي الأول بتأمين وسائل ري تناسب مستوى جريان المياه في نهري دجلة والفرات خلال الألف الرابع قبل الميلاد، برع في صناعة منظومة من شبكات الري والبزل المتطورة، استناداً على علوم هندسية طورها فيما بعد ليستفيد منها في إنشاء نماذج عمرانية متطورة ميزت اغلب دويلات المدن السومرية.

ولكي يواكب المصريون القدماء عقائدهم الدينية فيما يتعلق بحياة ما بعد الموت، تمكنوا من ابتداع طرق علمية متطورة للتحنيط، لم تتمكن أية امة من الأمم من مجاراتهم فيها على الإطلاق. فيما عمد الإسبارطيون الى ابتداع علوم عسكرية عالية المستوى لتلبية حاجتهم المتواصلة الى تطوير قدراتهم العسكرية باعتبارهم شعب مقاتل. على العكس تماما من جيرانهم الأثينيين الذين طوروا علومهم الفلسفية والفكرية والسياسية كي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المدني الذي انشؤوه.

يمكن هنا إيراد المئات من الأمثلة التي تشير الى حقيقة إن عملية تحديث المناهج والمعارف، إذا ما اريد لها أن تكون فاعلة وناجحة، فيجب أن تستند بشكل أساسي الى حاجات المجتمع نفسه.

خلاصة القول، أن الأمم تحتاج على الدوام الى عملية تحديث تشمل كل مفاصلها المعرفية، كوسيلة من وسائل تحديث باقي مفاصل المجتمع سواء على صعيد الاقتصاد أم المجتمع أم السياسة أم الثقافة.

في عصرنا الحاضر، بات في حكم المسلم به أن صناعة المعرفة في شكلها المنهجي، هي مهمة مناطة بشكل أساسي بالجامعات والمؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها، ما يعني إن من غير الممكن أن ننتظر تطوراً في أي مجتمع من المجتمعات، دون أن تكون الجامعة هي البوابة الرئيسية لهذا التطور.

ثانياً: أن تكون عملية تحديث المناهج غرضية وذات أهداف واضحة

لا يمكن المراهنة على نجاح أية عملية لتحديث المناهج، ما لم تكن هذه العملية واضحة المعالم ومحددة الأهداف سلفاً، بعض التجارب العربية والشرق أوسطية واجهتها تعثرات كبرى بسبب غياب الأهداف الحقيقية للتحديث، أو تشتت هذه الأهداف وسط مجموعة من الغايات التي يعارض بعضها بعضاً. أو لأن عمليات تحديث المناهج بحد ذاتها كانت هي الهدف.

ولكي نضمن أن جهود مؤسسات كاملة لن تضيع وسط الفوضى، أو أن تأتي بمردودات عكسية، علينا أن نضع إجابات محددة لمجموعة من الأسئلة التي من أبرزها، لماذا نريد تحديث المناهج؟، وكيف؟، وأي سقف زمني يتناسب مع عملية التحديث التي نسعى اليها؟، وأيضاً، أية مناهج علينا أن نبدأ بتحديثها قبل غيرها.

السؤال الأهم الذي علينا أن نجيب عنه قبل الشروع بعملية التحديث، يتمثل في ماهية الهدف النهائي الذي يمكن أن يتحقق من كل عملية التحديث، هل ستنتج هذه المناهج مجتمعاً خالياً من نزعات التطرف والتشدد، مجتمعاً قادراً على إنتاج واستثمار مقومات تطوره البشرية والمالية والثقافية والسير في ركاب الأمم المتحضرة التي تجعل من الإنسان قيمتها العليا.

ثالثاً: لا تؤدي الى ظهور أي نوع من أنواع التطرف

لعل من ابرز المشكلات التي حفلت بها عملية صناعة المناهج التعليمية في العراق، خصوصا في الدراسات التاريخية والإسلامية، هو اعتمادها على أرث لطالما أثار جدلاً بين قطاعات واسعة من الشعب العراقي، تماماً كما اعتمدت مناهج تعليمية في بلدان عربية واقليمية على الإرث الخلافي التي أنتجت تبايناً في مستوى القبول بين فئة واخرى.

وإذا كانت بعض البلدان قد تنبهت الى هذه المشكلات مبكراً وعالجت تفاصيلها من خلال تحديث مناهجها بشكل يضمن نزع خطابات الكراهية والأفكار المتطرفة التي أنتجت هذا الإرث الخلافي، بقيت بلدان اخرى أسيرة الخوف من الخوض في تجربة التحديث، رغم قناعتها بان هذا هو الخطوة الصحيحة لإعادة التوازن لكينونة المجتمع ككل.

ما يتعلق بالحالة العراقية، قد يكون من التجني القول أن كل ما ورد في هذه المناهج من قضايا خلافية هو نتاج عملية مخطط لها وذات قصدية سلبية، فبعض القضايا الخلافية أو الآراء المخطوءة كانت تمثل وجهات نظر أشخاص أو جهات جانبها الصواب في مقطع زمني محدد.

لكن ما لا يختلف عليه اثنان أن هناك الكثير من مفاصل المناهج التعليمية، كان مقتصراً على طرح أفكار محددة دون غيرها، أو إبراز صورة

من صور المجتمع وإبقاء الصور الاخرى في العتمة، وربما كان هذا من العوامل الرئيسية التي تسببت في تشتيت الهوية الوطنية، وتغييب فكرة التوحد على منهج حياتي منظم ومحترم من قبل جميع مكونات المجتمع.

بعض القضايا الخلافية التي احتوتها المناهج التعليمية، كانت ذات أبعاد محدودة ولا تخدش كثيرا لحمة المجتمع العراقي، وكان من الممكن تخفيف أثرها السلبي بطرح وجهات النظر المغايرة في مستويات علمية قريبة من مستوى المناهج الدراسية، وربما على هامشها أحياناً. لكن المشكلة الأبرز، والأكثر خطورة في تكوين المناهج التعليمية التي طبعت المناهج في العراق ومجمل العالم العربي والإسلامي، هو الداء الذي أنتج كماً هائلاً من خطابات الكراهية والإقصاء وإلغاء الآخر، جزئياً في بعض الأحيان، وكلياً في اغلب الأحيان. وهذا الداء كان بالتحديد، طغيان الأفكار المتطرفة أو الاحادية على الكثير من المناهج والمفردات التي تتناول القضايا الدينية والتاريخية والثقافية.

مثال ذلك، اقتصرت بعض المناهج على تدريس جانب فقهي واحد دون بقية الجوانب الفقهية المناظرة لها، وتقديم معلومات تاريخية ذات بعد واحد يكون في الغالب بعداً سلطوياً نابعاً من سطوة السلطان أو الحاكم، مقابل تغييب كل الأبعاد الاخرى التي قد يكون من بينها البعد المناوئ لسلطة هؤلاء الحكام.

وبنظرة متأنية على ما أوردته مناهج التاريخ في العراق مثلا، سنرى بوضوح أن مناهج دراسة التاريخ أخذت جانب المنتصر على الدوام. فلا

يمكنك أن ترى من خلالها أي مساحة تاريخية إلا تلك التي يشغلها الحاكم، أياً كان هذا الحاكم.

في لحظة من اللحظات، تكاد تشعر وأنت تقرأ مناهج التاريخ أن أي تاريخ غير تاريخ الحكام لم يكن موجودا على الإطلاق. فلا يورد التاريخ كثيراً أن شعوباً تعرضت الى الظلم أو الاضطهاد، لم يكن هناك ثورات حقيقية قادها ثوار خرجوا من بين طبقات المجتمع، ليس هناك شيء اسمه هزيمة وقعت بفعل حماقة سلطان أو جهله أو قصوره، فكل الهزائم التي حدثت كانت نتاج مؤامرات خطط لها الأعداء. لا تورد مناهج التاريخ في اغلبها قصص الأحرار الذين قطعت أعناقهم دفاعاً عن الحرية، بل تتحدث بإسهاب عن مجموعة من المتمردين الخارجين على القانون والمتواطئين مع الأعداء. ليس هناك نساء سبيت أو أطفال قتلوا على أيدي الحكام، ووسط الشروحات الموسعة عن تطور النظام الاقتصادي والمالي في عصر من العصور، ستبذل جهداً كبيراً لكي ترى إن كانت هناك طبقة محرومة في ذلك العصر أم إن المجتمع كان حينها مجرد طبقة واحدة فقط هي الطبقة المرفهة التي تتحدث عنها مناهج التاريخ.

كل الجنود الذين نقرأ عنهم في مناهجنا التاريخية، خرجوا مع جيوش الحكام عن قناعة واعتقاد وكانوا دائماً جنوداً خارقين، لا تورد مناهج التاريخ شيئا عن جندي واحد لم يكن مقتنعا بالحرب التي يخوضها الحكام للحفاظ على سلطتهم وتيجانهم.

كل شيء في التاريخ الذي نقراه في اغلب بلداننا العربية والإسلامية هو تاريخ ناصع البياض يثبت إن كل السلاطين والحكام كانوا أشباه قديسين تعرضوا الى ظلم الرعية وليس العكس.

حتى تواريخ الأنبياء، ضاعت كلها وسط التاريخ الذي يروي أمجاد الفراعنة والملوك الذين عاصروهم. لا تجد في المناهج التي ندرسها في التاريخ، في الأعم الأغلب، سوى ما يتعلق بمنجزات أحد الفراعنة المصريين أو الملوك البابليين أو غيرهم من أصحاب الحضارات التي زامنتهم. هناك الكثير عن الأهرامات يمكن أن تطلع عليها في كتب التاريخ المنهجية، عظمتها، دلالتها على قوة الدولة أو الفرعون الذي بنيت هذه الأهرامات من اجل إظهار عظمته ، لكن كم من المساحات التي خصصتها مناهج التاريخ للعبيد الذين بنوا هذه الأهرامات وماتوا وهم يسحبون العربات الثقيلة المحملة بأطنان الحجر لانجاز هذا البناء.

المشكلة الحقيقية في مناهج التاريخ لا تقف هنا، على هذا المفصل بالذات، بل في الجانب الأكثر خطورة وهو صناعة ذهنية لا تقبل تحريك أي مقطع من مقاطع التاريخ باتجاه الآخر، وأي تغيير أو قراءة ثانية لحادثة تاريخية من قبل الطرف الآخر معناه إن هذا «الآخر» يقف في الجهة المناوئة ولا ينبغي السماح له بالعبث في هذا الموروث المقدس.

الآخر في مناهجنا التاريخية صورة ملحقة بالأصل، هامشية، الآخر عبارة عن مهزوم لا يستحق أن نقرأ أسباب هزيمته، أو نبرر له انه خسر المعركة مع الحاكم. الآخر هو ظل لا يمكن أن يكون موجوداً إلا بوجود

الأصل الذي غالباً ما يكون، نحن. الآخر غير موجود في تاريخنا إلا إذا أردنا أن نستدعيه لنظهر من خلاله أصالة معدننا وسمونا ورفعتنا عن الآخرين.

بالتأكيد، لا يمكننا أن نفكر في بناء ذهنية تاريخية لشعوبنا ما لم نتجرأ على ارتكاب المحرمات التاريخية التي وضعها من سبقونا، وهي أن نشكل منهجا تاريخيا متعدد الأبعاد يروي تاريخ الشعوب وليس تاريخ الحكام فقط.

في مناهج الدراسات الإسلامية، يتكرر الأمر نفسه، فهناك صيغة اقصائية أو إنكارية غلبت على الكثير من مفردات هذه المناهج، ليس هناك، وفقا للطريقة التي كتبت بها مناهج الدراسات الإسلامية سوى صوت واحد يقابله غياب كامل لكل الأصوات الاخرى، وليس هناك تفسيرات للنصوص القرآنية أو الأحاديث النبوية الشريفة سوى تفسيرات مستلة من وجهة نظر واحدة.

بعض المفردات الدراسية، وهذا ما تتشارك فيه الكثير من مناهج البلدان العربية والإسلامية، تكاد تخلو من صيغة احترام دين ومعتقد الآخر المختلف، بعضها للأسف يصل الى حد تكفير الآخر أو الاستهانة بمعتقداته الى درجة تشعر معها إن هذه المناهج لم توضع إلا لإجراء عملية عزل فكري يقسم المجتمع الى أقسام متباعدة ومتنافرة.

بعض البلدان الإسلامية التي دخل التطرف الى أدق مفاصلها التعليمية، كانت تتبنى مناهج تحرض الطالب على كراهية زميله المختلف

عنه فكرياً رغم انه يتشارك معه في المقعد الدراسي نفسه، وقد يصل الأمر الى حد أن تطلب منه عدم الاكتفاء بكراهيته في دواخله، بل تشدد بعض المفردات الدراسية على ضرورة أن يبدي له احتقاره ويبين له كفره أو خروجه عن الدين وعدم إمكانية التعامل معه حتى إنسانياً، بحجة إن هذا سيجبره على نبذ معتقداته الخاطئة.

الأدهى من هذا أن الطالب المعني، وهو الآخر المختلف دينيا أو عقائديا، يكون لزاما عليه أن يقضى مراحل دراسته وهو يقرأ مفردات تنتقص منه كانسان وتحقر من شأنه ومن شأن عائلته وأقاربه وكل الذين ينتمون الى معتقده الفكري. وربما عليه أن يبرع في هذه المفردات إذا كان يريد الحصول على علامات دراسية عالية.

أي استلاب وإحساس بالدونية يمكن أن يعيشه الإنسان بسبب مفردات دراسية من هذا النوع، مفردات تطلب من الإنسان أن يكره نفسه وعائلته وكل ما يعتقد به من أفكار، لمجرد إن من وضع هذه المفردات الدراسية كان مريضاً بالطائفية ومتطرفاً وخالياً من أي نوازع إنسانية يمكن أن تدعوه الى التفكير بأن الإسلام لم يكن بهذه الطريقة يوما ما.

خارج دائرة هذا الكتاب، يمكن لأي باحث عن المزيد من نماذج التدريس المتطرف أن يجد الكثير من مثل هذه الممارسات اللاانسانية تحفل بها مناهج عربية وإسلامية أثارت جدلاً واسعاً خلال السنوات القليلة الماضية.

هذا التطرف الذي ساهمت في إنتاجه المناهج الدراسية الخاطئة، كان سبباً رئيسياً في دفع مجتمعات كاملة الى أن تتقاتل فيما بينها، أو مع بعضها البعض، على أساس الفوارق الدينية والمذهبية والفكرية. وكان أيضاً، سبباً من أسباب تخريب مستقبل شعوب بأسرها، وقعت في خطيئة رهن إرادتها بيد طبقات فكرية متطرفة قاصرة عن الفهم وغير مدركة لخطورة العيش تحت وطأة العنف والكراهية على مدى القرون.

لم تأخذ هذه الشعوب المستلبة، ومنها شعوبنا العربية والإسلامية مع الأسف، وإنا ندرك تماما إن الاعتراف بهذا قد لا يرضي الكثيرين، لم تأخذ شعوبنا عبرة من الأمم التي سبقتها في هذا النمط من التطرف، ومرت بنفس التجارب المؤلمة التي كادت أن تطيح بها من خارطة التاريخ قبل قرون مضت، لولا إنها أدركت في لحظة ما، أن العيش في دوامة الحروب سيوصلها الى الفناء.

رغم الاختلاف، أو الرفض المسبق من قبل البعض، يمكننا أن ننظر باحترام كبير الى التجربة الأوربية في هذا النقطة بالذات، فبعد سلسلة من الحروب الدينية المتعاقبة التي خاضتها شعوب قرابة عشر دول اوربية، واستمرت لنحو 131 عاما (1517 حتى عام 1648)، أعادت هذه الشعوب قراءة مستقبلها قياساً الى حجم الخراب الذي حصدته جراء هذه الحروب. فانتهت الى حقيقة إن العيش المشترك وقبول فكرة إن الآخر من حقه أن يمتلك فكراً مغايراً هو السبيل الوحيد لوقف نزيف الدم والثروات ومستقبل الأجيال.

في لحظة من لحظات التاريخ، أدرك الاوربيون إن الإنسان هو القيمة العليا الذي تسخر له، ومن اجله، كل مقومات الحياة. وبهذا الإدراك وحده أعادوا الى حياتهم وهج التطور والنماء واحترام حقوق الإنسان، وتسارعت لديهم وتيرة التنمية الاقتصادية والثقافية والفكرية وأعادوا رسم الحياة من خلال الاختراعات الهائلة التي توصلوا اليها أو الاكتشافات التي أفادت كل البشرية.

قد يكون الغرب خرب القاعدة الأساسية التي توصل اليها، من خلال حروب أشعلها هنا أو هناك فاحرق بها نفسه وغيره من الشعوب لمرات عديدة عبر التاريخ الحديث، لكن هذه الحروب كانت مبينة على مصالح متوهمة أو مناطق نفوذ، وسرعان ما تنتهي لتعقبها مساحات واسعة من السلام. على العكس تماماً مما لو كانت هذه الحروب مؤسسة على الكراهية الدينية أو التطرف العقائدي، ولو كان الأمر كذلك، لكان بوسعنا حتى الآن أن ننظر الى البلدان الاوربية وهي تسور نفسها بحقول الألغام والخنادق، لا أن تفتح حدودها على بعضها البعض وتسمح للإنسان الاوربي أن يخترق القارة الاوربية من أقصى الشمال الى أقصى الجنوب، ببطاقة هوية عادية. وربما بقطار واحد.

أيضاً، بوسعنا أن ننظر حولنا الآن ونقدر حجم مساهمة الأوربيين، والغرب عموماً، في تقدم المسيرة البشرية. كل ما نستعمله اليوم من مقومات الحياة العصرية كان نتاج أمم تصارعت فيما بينها لقرون بسبب الاختلافات العقائدية ثم عاد اليها رشدها حين اقتنعت بأن تدمير الذات

وقتل الآخر ليس أبدا هو ما جاءت من أجله كل الأديان السماوية التي كانوا يتقاتلون على تفسير ما جاء فيها.

العودة للذات، لجوهر وجود الإنسان، للوسيلة التي يمكن من خلالها أن يمارس الإنسان إنسانيته الكاملة، هي ليست على الإطلاق ما تشبعت به مناهجنا التعليمية التي تحفل مع الأسف، بأشكال متعددة من التطرف الديني والفكري والعقائدي.

هذا الاعتراف، الصعب، ليس تعذيباً للذات بقدر ما هو محاولة للبحث عن أفق لحل معضلة التطرف التي أحاطت بكل تفاصيل حياتنا، محاولة للبحث عن سلام مفقود ضاع وسط ضجيج الحروب العقائدية والفكرية وحتى الثقافية، والتي ما زالت تطغى على منطقتنا العربية والإسلامية والشرق أوسطية.

نبذ التطرف وإلغاء خطاب الكراهية، هو من ابرز الأسباب التي دعتنا الى التفكير جديا في دعوة وزراء التعليم العالي والتربية في مختلف الدول العربية والإسلامية من اجل عقد مؤتمر موسع، جريء وجاد، هدفه البحث عن علاج لظاهرة التطرف التي استفحلت في العراق والعالمين العربي والإسلامي والتي ساهمت المناهج الدراسية في إنتاجها، وأدت الى تحويل العداء الى عداء بيني يلغي كل التحديات التي يفرضها الأعداء الحقيقيون لنا.

رابعاً: أن تكون المناهج مواكبة للتطور بكل أبعاده ومجالاته

لا يقف التطور عند حد، هذه حقيقة ثابتة علينا أن نقر بها ونحن نشرع في وضع خريطة الطريق لتحديث مناهجنا الدراسية. لن يكون هناك حدود للتطورات العلمية والفكرية التي تشهدها الحياة الإنسانية، وإذا ما أردنا أن نكون جزءاً من حركة التطور البشري علينا أن نعيد منهجة خطواتنا التعليمية لتواكب التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم بأسره.

بخلاف ذلك، يمكننا أن نحجز أماكن مريحة ولعقود وقرون قادمة في آخر عربات تطور الجنس البشري. سبق لنا، كعرب وكمسلمين، أن قدنا المسيرة الإنسانية في مجالات العلوم والهندسة والفلسفة والطب وغيرها من المجالات العلمية، لكننا تخلينا عن هذا الدور في مرحلة تاريخية ما، وبات من الصعب علينا اللحاق بباقي الأمم، وإذا ما اكتفينا بإقناع أنفسنا بأننا نحقق الآن شيئاً ما على صعيد التطور الحضاري، فنحن نحكم على مستقبل أجيالنا بالعطب والجمود فعلاً.

بعض الجامعات في العراق والعالم العربي والإسلامي، ما زالت حتى الآن تعتمد على مناهج دخلت الى أروقة الجامعات منذ سبعينيات القرن الماضي، هذا حقيقي، ومصارحة جريئة للنفس ستثبت إن هذا قائم

فعلاً رغم تخفيفنا من وطأة هذه النكبة بالادعاء إن هناك بعض التعديلات آو التحديثات اجريت هنا او هناك.

لكن الواقع، أن جامعاتنا ما زالت بشكل عام تعتمد على نظريات علمية وإنسانية عفا عليها الزمن، وبقاءها على حالها، أو إيهام النفس بأن هذا الأمر يمكن تداركه ببعض الحلول الترقيعية، هو أكبر فخ يمكن أن تقع فيه المنظومة التعليمية.

قد يتصور البعض أن الفارق بين سبعينيات القرن الماضي، وبين الوقت الحاضر، يمكن أن يقاس بوحدة الزمن في مجال التعليم آو شتى مجالات المعرفة، وهذا يعني، نظريا، أننا خسرنا 40 عاما فقط من التطور المعرفي. لكن هذه الفكرة الساذجة هي وهم كبير علينا جميعا أن نتحرك لتصحيحه، ففي الحسابات المعرفية تعني 40 عاما من الجمود المعرفي كارثة قد لا يمكننا تداركها بأربعة قرون كاملة.

دعونا نلقي نظرة فاحصة على ما حققه العالم المتقدم من تطور معرفي خلال سبعينيات وثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي والعقد الأول من هذا القرن، هل يمكن لأحدنا أن يتصور حجم القفزات الكونية الهائلة التي تحققت خلال الـ40 سنة الماضية. هل يمكن لنا أن نحيط بحجم التطور الذي شهدته علوم التكنولوجيا والفلك والطب والهندسة خلال الـ40 سنة الماضية، اظن انها كادت تعادل أو تتجاوز ما حققه الإنسان خلال قرون متعددة.

واغلب الظن، أن العالم الغربي سيحقق علمياً ومعرفياً خلال العقد الثاني من هذا القرن ما حققه خلال السنوات الأربعين الماضية، وربما سيكون ما يحققه الإنسان خلال العام الأول من العقد الثالث، كل ما حققه خلال الـ40 سنة الماضية زائداً ما حققه خلال السنوات العشر التي نتحدث عنها.

التطور العلمي متسارع، يتحرك نحو المستقبل بجنون، لا ينتظر أحداً، لا ينتظر امة تفكر حتى الآن إن كان يناسبها أن تنقاد لحركة التطور المعرفي أم تنتظر ريثما تتأكد إن هذا لن يربك حساباتها ومعادلاتها القائمة.

في حقيقة الأمر، لم نخسر نحن في العراق، ومثلنا العديد من شعوب الشرق الأوسط، 40 عاما من التطور المعرفي فقط، بل خسرنا اكبر فرصة للحاق بركب الأمم المتحضرة حين تركنا لأنفسنا أن نغرق في تفاصيل صراعاتنا الفكرية والدينية والمذهبية، وأدرنا ظهرنا لعالم كامل كان يأخذ طريقه الى التشكل المعرفي بسرعة فلكية.

يقترح البعض من القائمين على التعليم في العراق والبلاد العربية والإسلامية الذين التقيتهم، أن نخطط لتحديث مناهجنا بطريقة متدرجة وبناءً على ما نتوقع انه سيناسب ذهنية طلابنا وقدرتهم على تحمل العلوم الحديثة. لكن هل سيكون مفيداً أن نحدث مناهجنا في العقد الثاني من القرن الـ21 بمفردات دراسية تركتها جامعات العالم المتقدم في ثمانينيات القرن الماضي، هل ستكون هذه المعادلة صائبة فعلاً، هل ستناسب حاجتنا الملحة والمصيرية في اللحاق بركب التطور العالمي. انا شخصيا لا اظن ذلك.

ربما علينا فعلاً أن نبدأ من جديد، من حيث انتهى الآخرون. نبدأ الآن بما وصل اليه العالم المتحضر في هذه اللحظة بالذات، قد يكون الأمر مرهقاً أو على درجة أعلى من قدرتنا على التحمل في الظروف الاعتيادية، لكن التراجع الذي نعيشه معرفياً لم يعد اعتيادياً ولا مقبولاً كي نواجهه بخطوات عادية. ولو بقينا نقيس حاجتنا وقدرتنا على التغيير وفقا لحجم طاقاتنا في الظروف الاعتيادية، فعلينا ان نعترف بصراحة بأننا شعوب كسولة لا تحسن التعامل مع عامل الزمن وتعجز حتى عن تقليد ما ينجزه الآخرون.

لهذا كله، نعتقد ان تحديث المناهج يجب، ويجب حتماً، أن يكون متلائماً مع التطور العلمي في كل مجالاته بلا استثناء.

خامساً: التكامل بين مؤسستي التربية والتعليم

لا يمكننا الاطمئنان مطلقا الى إمكانية نجاح أية عملية تحديث تعليمية، إذا ما اشتغلنا بعيدا عن الحاضنة الأهم والأكثر تأثراً وتأثيرا بعملية التحديث، وهي الحاضنة التربوية التي بوسعها دائما أن تضبط إيقاع عملية التعلم والتعليم، وتمنعها من الانجراف بعيداً عن الغاية الأساسية التي انشئت من اجلها، وهي خدمة الجنس البشري وديمومة الحياة الإنسانية الكاملة لكل بني البشر.

الترابط والتلازم العضوي بين المؤسسة التعليمية ونظيرتها التربوية، يفرض عليهما معاً أن يتكاملا فيما بينهما طوال الوقت، كي يتمكنا من صناعة مفاهيم معرفية موحدة بين مخرجات وزارة التربية ومدخلات ومخرجات وزارة التعليم العالي.

لا يمكن الركون مطلقاً الى فكرة إن سنوات التعليم الجامعي ستكون قادرة على محو كل المسارات الخاطئة التي قد يتلقاها الطالب في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، والذي يراهن على غير ذلك، عليه أن يتذكر إن الأصل في تشكيل شخصية الإنسان وكينونته هو ما يتلقاه في طفولته ابتداءا، ثم تدرجاً مع كل ما يترسخ في عقله البكر من الأفكار والصور التي تتشكل فيه من محيطه الأقرب فالأقرب. كيف يمكن لنا أن

نربي مفهوما إنسانياً متحضراً في عقول الشباب الذين تلقوا جرعات زائدة من الكراهية والتمييز العنصري والرغبة في الانتقام من الآخر خلال مدة زمنية تتجاوز الـ18 عاما، ماذا بوسع مؤسسة التعليم العالي أن تفعل إذا كان منتج السنوات الـ18 هو منتج مفخخ بالأفكار الفئوية أو الانتقامية أو التكفيرية. مؤكد إنها لن تغير شيئا كبيراً.

لهذا، يبدو جلياً إن صناعة مناهج تعليمية لا تأخذ في الحسبان تكاملها مع المفاهيم التربوية، هي خطوة لن تكون فاعلة ولا منتجة وستعيدنا الى المربع الأول بكل تأكيد. فالعلم المجرد قد يكون أداة للإفساد وإشاعة الشر في أي مجتمع من المجتمعات، ليس في العلوم والصناعات العسكرية فحسب بل وفي العلوم الإنسانية ايضاً، فهي الاخرى تستطيع ان تصنع قنابل بشرية يمكن أن تنفجر في أية لحظة.

ولعل هذا ما أشار اليه القران بوضوح في معرض حديثه عن التربية والتعليم، بقوله (يزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة) فالتزكية هنا تقدمت على التعليم، وهذا يعني أنه بدون التزكية لا فائدة إطلاقاً من هذه العلوم، لأن الاجتهادات ستذهب بنا بعيداً وقد تنتهي بنا الى ذبح بعضنا للبعض الآخر.

سادسا: لا تتضمن في ثناياها ما يؤدي الى تهديم الثوابت الوطنية التي تجمع أبناء الوطن الواحد.

مهمتنا الأساسية، وهذا ما ينبغي أن تتضمنه مناهجنا الدراسية، تتمثل باستيعاب حقيقة إن الثوابت الوطنية التي تجمع أبناء البلد الواحد أكثر بكثير من أي عوامل للفرقة قد تطرأ هنا أو هناك. مثال ذلك، أن حقوق المواطنة الكاملة التي يمتلكها أي مواطن في وطنه، هي حقوق ثابتة لا تقبل التجزئة مطلقا، العدالة في توزيع الثروات والحق في التعبير وكل حقوق تقرها الدساتير والقوانين الإنسانية، هي حقوق كاملة لا يمكن المساس بها أو الانتقاص منها مطلقا، الاختلاف في الدين أو العقيدة أو العرق هي اختلافات طبيعية في كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية، لكنها لا تلغي أبداً حق المواطنة الكامل لكل من يحمل أي انتماء من هذه الانتماءات يخالف انتماءات المواطن الآخر.

من المؤكد أن السماح بتسرب أفكار تجرح الثوابت الوطنية التي يتشارك فيها الجميع، هو مقدمة للسماح بتفكيك المجتمع ككل وتجريده من قدرته على الاستمرار مثل باقي الأمم والشعوب.

لو قدر لنا أن نتغافل عن الأفكار المذهبية والعنصرية التي تحفل بها مناهجنا التعليمية، والتي تجيز لفئة معينة من المجتمع أن تنظر الى

شركاء المذهب والقومية في بلد آخر على إنهم اقرب اليهم من شركاء الوطن المختلفين دينياً ومذهبياً وقومياً، فكأننا نسمح لكل أفراد الوطن الواحد بخرق السيادة الوطنية ونهدد كل عوامل الوحدة بين أبناء المجتمع.

بعض المناهج التعليمية، برعت في ترسيخ مفاهيم محددة للمواطنة كانت في اغلبها مفاهيم مستلة من الفكر الذي يتبناه الحزب او العصبة الحاكمة، وبالتدريج، صار من الصعب على الأجيال التي تربت على هكذا نمط من التفكير أن تعيد اكتشاف نفسها وتحدد الثوابت الوطنية الصحيحة التي يمكن من خلالها ضمان وحدة البلاد والعدالة بين مواطني البلد الواحد. ففي العراق مثلا، حزب البعث البائد الذي حكم البلاد بالنار والحديد منذ عام 1968 وحتى عام ، 2003 تلاعب بمفهوم الثوابت الوطنية الى الحد الذي كان من الممكن لكل شريحة من شرائح المجتمع بعد عام 2003 أن تخوَن الأطراف الاخرى وتتهمها بالتخلي عن الثوابت الوطنية بكل بساطة. ولعل هذه التركة المخزية التي تركها حزب البعث وغيره من الأحزاب الشمولية في العالمين العربي والإسلامي كانت كفيلة بتأزيم العلاقات بين كل مكونات الشعب الواحد الى وقت طويل.

بالعودة الى ضرورة أن لا تتضمن مناهجنا الدراسية ما يهدم ثوابت المجتمع الواحد، يمكننا التأكيد على إن تشخيص الألغام المتفجرة التي تركتها العهود المبادة، سواء في العراق أو في باقي البلدان العربية

والإسلامية، ونزع فتيلها، ستكون مهمة شاقة وثقيلة لكل من يقدر له أن يتبنى عملية تحديث المناهج، ففي هذه الحالة، عليك أن تتعامل مع أفكار تشبعت بها عقول الأجيال لعقود طويلة وصارت قاعدة للتفكير رغم انها كانت في أصلها أفكاراً شاذة زرعت قسراً في الذاكرة الجمعية لمجتمع عانى من الاستبداد لسنوات طويلة.

سابعا: تنسجم مع فلسفة الدولة المدنية الحديثة

في الغالب، تعاني كل دولة مدنية تأسست على أنقاض دولة مستبدة،من شيوع ظواهر لا تتلاءم بالمطلق مع فكرة الدولة المدنية الحديثة، اغلب هذه الظواهر هي نتاج عقل شمولي لا يؤمن بالفصل بين السلطات الثلاث ولا بأهمية تمكين السلطة الرابعة من أداء دورها الرقابي على باقي السلطات ولا بمبدأ العدالة في توزيع الثروات.

العقل الشمولي الذي حكم العراق طوال العقود الماضية لم يكن يعترف بوجود سلطة توازي سلطة الحاكم الأوحد، ولذلك خلت المناهج الدراسية بشكل شبه كامل من كل مفهوم يتعارض مع سلطة الحاكم، ومراجعة بسيطة لنوع المناهج الدراسية التي كان يتلقاها الطالب العراقي، سنرى إن مفهوم حق الناخب في اختيار ممثليه في السلطة التشريعية هو أمر لا وجود له بالمطلق، فلم تكن هناك انتخابات برلمانية أصلاً في العراق، وممثلي المجلس التشريعي الشكلي كان يتم اختيارهم بمرسوم جمهوري وبناء على اختيار حزب البعث من داخل المنتمين للحزب نفسه.

الأمر نفسه ينطبق على السلطات التي يتم تعيينها واختيارها من قبل الحزب الحاكم ورئيس السلطة البعثية الشمولية. لا تتدخل في هذا الاختيار، ولو شكلياً، حتى السلطة التشريعية المعينة من قبل الحاكم.

لم يقدر للمواطن العراقي العادي أن شاهد صندوقاً للاقتراع طوال عهد حزب البعث والسنوات العشر التي سبقته أيضا، لم يكن من حقه أن يختار نوع النظام السياسي لبلاده ولا ممثلاً في البرلمان ولا يمكنه أصلا أن يقترع على اختيار رئيس الجمهورية. في العديد من البلدان المستبدة كانت فكرة الانتخابات تأخذ أبعاداً شكلية لكنها على الأقل انتخابات محددة بتواريخ ويشارك فيها المواطنون بشكل أو بآخر. في العراق، لم يكن هناك شي اسمه صندوق اقتراع أصلاً.

حتى في الحالتين النادرتين اللتين تم خلالهما التصويت على منصب رئيس الجمهورية (1996 و2002)، كان على المواطن العراقي أن يختار بين كلمتين فقط في استفتاء شكلي نظمه حزب البعث لمجرد إقناع العالم بان هناك شرعية في استمرار الحاكم الفرد هي شرعية الاستفتاء الجماهيري، لم يكن أمام المواطن إلا أن يصوت بنعم أو لا للرئيس الذي وصل للسلطة بتصفيات حزبية شرسة راح ضحيتها اقرب الناس اليه، ولمن يريد أن يعرف ما جرى في تلك الاستفتاءات يمكنه أن يسأل أي مواطن عراقي وضع الورقة الممهورة بكلمة نعم، كم رفيقاً حزبياً يرتدي البدلة الزيتونية كان الى جوارك وهو يراقب ما ستكتبه على ورقة الاستفتاء.

كيف يمكننا أن نثق بمناهج دراسية كتبت في زمن شمولي نال فيه الحاكم المستبد نسبة تأييد بلغت 99.9٪ و100٪ على التوالي، كيف يمكننا أن نفكر حتى بإمكانية أن تحوي مناهج من هذا النوع أي مفاهيم تناسب دولة مدنية حديثة قائمة على الفصل بين السلطات الثلاث والتداول

السلمي للسلطة، بالتأكيد سيكون هذا ضرباً من المحال لان وجود هذه المفاهيم سينسف وجود الدولة الشمولية بالكامل. ولم يحدث لحكم شمولي أن سمح بوجود ما يقوض سلطته في أي منهج دراسي كتب في عهده.

ما نقصده من الاستدلال بالحالة العراقية خلال العهد المستبد، أن أي عملية تحديث للمناهج الدراسية يجب أن تكون متناغمة مع شكل الدولة المدنية الحديثة وروحها، ولا يمكن القبول مجددا بأية أفكار تتعارض مع جوهر النظام الديمقراطي التعددي لأن هذا سيكون من اولى أدوات تهديم النظام الديمقراطي الذي ترسخ في العراق خلال السنوات العشر الماضية في العراق، ولفترة زمنية أطول أو اقل في بعض البلدان العربية والإسلامية.

ثامنا: تساهم في صناعة الهوية الوطنية الجامعة

اخطر ما عاناه المجتمع العراقي خلال العقود الماضية وامتداداً الى سنوات ما بعد التغيير، كان ضياع أو شتات الهوية الوطنية العراقية.

لعل من الحقائق التي لا يختلف عليها احد، أن غياب هوية وطنية جامعة ومانعة كانت السبب الأساس في كل دوامة العنف التي مرت بها البلاد بعد عام 2003، فوفقاً لتقسيمات النظام الشمولي السابق كان مفهوم «العراقي» مرتبطا بشكل وثيق بالولاء لحكم حزب البعث، في لحظة من لحظات التاريخ المؤلمة تحولت تسمية اعرق إنسان على وجه الأرض الى تسمية ملحقة بكلمة «بعثي» التي حدد من خلالها النظام المستبد أحقية الإنسان العراقي بأن يكون عراقيا أم لا.

لخص رأس النظام المستبد هذه الفلسفة المستبدة بعبارته الشهيرة التي حفظها كل العراقيين عن ظهر قلب «كل العراقيين بعثيون وان لم ينتموا». وبقدر ما كانت فكرة من هذا النوع فريدة من نوعها في العالم المستبد وغير المستبد على حد سواء، بقدر ما كانت أداة لانتزاع الهوية الوطنية من العراقيين ومنحهم هوية جديدة لا يمكنه التفكير في التخلي عنها أو التبرء منها علنا.

ارتبطت كل المتغيرات الايجابية في المجتمع العراقي، وفقاً للمناهج التي كتبت في عهد البعث، بحزب البعث نفسه، كل القوانين

وإجراءات التنمية وتحسين وضع الفلاحين والعمال واستعادة الأراضي المغتصبة من أيدي الأعداء وعقد الاتفاقيات الدولية العظيمة انجزت في عهد البعث، كل ما سبق البعث كان رجعياً وفاشلاً قام به خونة أذلاء وتابعون للقوى الاستعمارية المعادية. لا شيء في العراق يخرج من عباءة البعث مطلقاً، كل ما هو خارج هذه العباءة يمكنه أن يحمل أية صفة إلا صفة كونه عراقياً.

الغى حزب البعث، وفي العلن، كل الهويات الطبيعية المتنوعة، بضمنها طبعاً هوية العراقي نفسه. وابقي على هويته التي منحها قسراً لكل العراقيين وهي هوية حزب البعث.

ولعل هذا بالتحديد ما أوقع المجتمع العراقي في فخ ضياع الهوية أو تشتتها بعد عام 2003، انكشاف عباءة البعث اوجد أزمة حادة في طبيعة المجتمع العراقي أجبرته على استعادة هويات اصغر فاصغر لحماية نفسه من الآخر. يمكنك أن تعدد عشرات الهويات التي حملها العراقيون طوال الفترة الماضية، فهناك مسلم شيعي ومسلم سني ومسيحي اثوري ومسيحي كلداني ومسيحي أرثوذكسي وهناك صابئي وايزيدي، وهناك عربي شيعي وعربي سني، وكردي شيعي وكردي سني وتركماني شيعي وتركماني سني، ولك أن تعدد هذا النوع من الهويات كما شئت.

ربما تنطبق أجزاء من الحالة العراقية على عدد كبير من بلدان العالمين العربي والإسلامي، لكنها لن تتجاوز كونها حالة جزئية لم تشتت الهوية الوطنية أو تغيبها كما حصل في العراق. يمكن لأي شخص أن

يتحرى حجم الشتات في الهوية العراقية من خلال الكتابات أو التوصيفات التي يطلقها أبناء هذا المكون أو ذاك بحق أبناء المكونات الاخرى، في مطلع تسعينيات القرن الماضي كتب احد منظري العهد المباد بتوجيه من رأس النظام نفسه مقالة وصف فيها أكثر من نصف المجتمع العراقي بأنهم ليسوا عراقيين بل اناس طارئون جلبهم القائد محمد القاسم من الهند على ظهر الجاموس، وأطلق منظر بعثي آخر على جزء واسع جداً من أبناء الشعب العراقي لقب «لصوص الجبال». وفي لحظة، تكاد لا تعرف إن كان وجود هؤلاء الناس على ارض العراق على مدى آلاف السنين يمنحهم الحق في اكتساب الهوية العراقية أم لا.

في كل الأحوال، هذا جزء صغير من الشتات الذي عانته الهوية العراقية خلال العقود الماضية، بسبب سياسات أنظمة الاستبداد التي حاولت تفكيك المجتمع العراقي لتسهيل مهمة السيطرة عليه وإخضاعه.

شخصياً، لا استطيع أن اخمن كم من الوقت سيلزمنا لتحديث مناهجنا الدراسية بما يتناسب مع حاجتنا لاستعادة الهوة الوطنية العراقية الجامعة المانعة، اظن أن الأمر سيستغرق سنوات طويلة تتخللها جهود جبارة من نخب فكرية متقدمة، فحجم الشرخ الذي تركته سياسات الأنظمة المستبدة في شعوبنا، هنا في العراق أو في باقي بلدان العالمين العربي والإسلامي، هو حجم كبير فعلاً وكان ثمن السكوت عنه ثمناً فادحاً استنزف دماء أبنائنا وثروات بلادنا، وعطل فرصتنا في صناعة بلدان متحضرة ذات هوية وطنية موحدة وكاملة المقومات.

كل ما سلف عن الغايات التي تقف خلف صياغة المنهج وكتابته والسمات التي ينبغي أن يتسم بها ينطبق بنفس القدر على التدريسي. المنهج لوحده ليس كافيا لتحقيق الأهداف التي نسعى اليها، فالنظام التعليمي مرتبط بمنظومة متكاملة تنتج ما نحن عليه، يشكل التدريسي فيها رقماً لا يقل أهمية عن المنهج إن لم يكن هو المفردة الأهم والأكثر تأثيراً والأشد فاعلية، هذا التدريسي الذي نسعى الى أن يكون باحثاً قبل أن يكون تدريسياً، بيده وفي عقله وثقافته جميع المفردات والمناهج وباستطاعته أن يوجه المادة الدراسية بالوجهة التي يريد، وما لم يكن مؤمناً إيماناً حقيقياً بما سلف فان حظوظ نجاح العملية برمتها ستتضاءل، لذا يمكن القول إن التدريسي هو المنهج.

إشارة أخيرة:

هنا، وربما في هذا المفصل التاريخي المهم، ووسط التغيرات المتسارعة التي تشهدها منطقتنا، علينا كقادة مجتمعات خسرت فرصاً متعددة للحاق بركب العالم المتحضر وعانت من سطوة الاستبداد لعهود طويلة، علينا أن نستعيد قدرتنا على التغيير الايجابي في مستقبل بلادنا، علينا أن نبادر الى نزع الألغام المتطرفة والعنصرية التي طبعت اغلب مناهجنا الدراسية خلال العقود الماضية وساهمت في صناعة أجيال تفكر في طريقة مناسبة للموت، أكثر بكثير مما تفكر بطرق للحياة.

لا يمكن لنا أن نتغافل عن دورنا التاريخي في صعق الأجزاء الميتة من منظومتنا الفكرية لإعادتها الى الحياة مجدداً بعد أن عانت مجتمعاتنا من كل هذا الخراب وعلى مدى قرون. بهذا فقط يمكن لنا ان نستعيد قدرتنا على الاستمرار في تاريخ الإنسانية كشعوب حية ساهمت في تقدم البشرية ورفع مكانة الجنس البشري منذ فجر التاريخ.

قد يكون الأمر صعبا في البداية، محفوفاً بالمخاطر وثقيلاً جدًا على مجتمعات عانت من الترهيب الفكري والتخويف والتضليل كما لم تعان أية مجتمعات اخرى، لكنها في النهاية مسؤوليتنا تجاه مجتمعاتنا ومهمتنا في هذا الجزء الخطير من تاريخ المنطقة، وعلينا أن نؤدي هذه المهمة على أكمل وجه.

الفهرس